Esta es una obra colectiva en cuanto a su concepción y personal en cuanto a su escritura. Le dieron cuerpo directores de escuelas privadas que desde hace nueve años constituyen el núcleo de un grupo de trabajo, junto con el doctor Aldo Schlemenson, su coordinador.

Los miembros del grupo aportan su propia escolaridad, su recorrido histórico personal: pasaron por el ámbito estatal, por la Ley 1420 y otras concepciones educativas, y se reunieron con el objetivo de renovar la enseñanza. En ese intento, recrearon proyectos pedagógicos singulares e incorporaron a sus vidas nuevas figuras y situaciones: los socios, el crecimiento, las mejoras, la búsqueda de edificios, las supervisiones estatales y también lo económico –salarios, presupuestos, DGI, cuentas...–.

Organizar y conducir la escuela refiere esta trayectoria y este desafío, y constituye una obra útil y enriquecedora no sólo para los educadores sino para todos quienes, practicando lo conocido, se proponen abrir nuevas formas y no renunciar al proyecto deseado.

El presente material se utiliza con fines exclusivamente didáctico

ISBN 950-12-3251-4

14351

9 789501 232516

ALDO SCHLEMENSON Y OTROS • Organizar y conducir la escuela

ALDO SCHLEMENSON
SILVIA K. DE LEJTMAN • GRACIELA GONZÁLEZ
MARÍA VICTORIA ALFIERI • JORGE APEL
CARLOS TOMASINI

Organizar y conducir la escuela

Reflexiones de cinco directores y un asesor

PAIDÓS
Grupos e Instituciones

LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

Aldo Schlemenson

Un padre, en una entrevista informativa de inscripción,
luego de preguntar sobre los aspectos pedagógicos de la escuela,
le dice a su interlocutor, el director: "Ahora, hablemos de la empresa:
¿la escuela es dueña del edificio?, ¿qué me puede decir de la solvencia
de la sociedad?, ¿usted es parte de la sociedad?,
¿en qué porcentaje?, ¿quiénes son los otros dueños?".

APROXIMACIONES A UNA DEFINICIÓN DE NUESTRO OBJETO

"Ayer me llamó un amigo y me preguntó: '¿Cómo anda el negocio?' –con esos términos–." El director que relata este incidente está, sin duda, sorprendido por la pregunta cuyo tenor le resulta disonante, tratándose de un tema como la escuela.

Los comentarios de un amigo, las preguntas de un padre, impactan en la idiosincrasia de los pedagogos. Sin embargo, hay que reconocer que encierran una cuota de realismo y de inquietud por la continuidad de la escuela como organización y que, por lo tanto, invitan a discurrir sobre estos temas, a revisar con un criterio pragmático los esquemas y modelos organizativos de la escuela privada. Hay varias cuestiones –implícitas en las frases citadas– que conviene ampliar.

En primer lugar, ¿puede hablarse de la escuela en términos de negocio?, ¿expresan estos comentarios aspectos omitidos del quehacer, que en esta medida se traducen en contradicciones o inconsistencias en la misión o en el enfoque de la organización? ¿La escuela es una empresa?, ¿se ha modificado el rol del director, y ahora es un empresario?, ¿habrá que hablar de los chicos en términos de clientes?, ¿o los clientes

son sus padres? ¿La escuela vende?, ¿ofrece productos?, ¿es una empresa de servicios? ¿Las condiciones del contexto llamado mercado han cambiado y esto obliga a modificar esquemas previos?, ¿acaso transitamos nuevos paradigmas?, ¿qué está pasando con los valores?

Las respuestas no son nada sencillas. Cierto es que la escuela pública está en crisis, que el estado tiende a librarse de su responsabilidad económica en la educación y que, al no recibir subsidios, las escuelas cuyo carácter es el de entidades autónomas insertas en la economía de mercado luchan por su subsistencia, continuidad y crecimiento en el mediano plazo. Para ello, deben adoptar algún mecanismo empresarial acorde con las circunstancias, y este hecho se acentúa en la década del '90.

Además de los valores comprometidos, en estas inquietudes se juegan cuestiones de índole puramente organizativa, que comprometen la identidad y el encuadre de la escuela. ¿Qué tipo de objeto organizacional es la escuela privada? Los distintos casos que constituyen la base de esta experiencia, los intereses y las preocupaciones compartidos por los directores, revelan la existencia de cierto fundamento común.

Dedicamos este capítulo a la descripción de las características de las entidades educativas privadas, económicamente independientes e insertas en la economía de mercado, conducidas por un grupo societario y por una dirección que constituye su cuerpo técnico-pedagógico y es, a la vez, su propietaria.

A los directores que –por profesión y vocación– son esencialmente educadores, gerenciar o ser empresarios les resulta ajeno a su identidad. Saben, por otra parte, que para desarrollar un proyecto capaz de crecer y sostenerse en el mediano plazo deben incorporar esa visión empresarial y gerencial, ejercerla por sí mismos o delegarla, dada la dimensión económica del proyecto y la existencia de una estructura de cargos contratados para su realización.

Nuevas realidades provenientes del contexto preconizan cambios que buscan ser asimilados o integrados, transformando modelos cognitivos y preceptos que conllevan una reformulación de la escuela y del rol del director. Las nuevas dimensiones del rol implican poder valorar aspectos omitidos o desconocidos, y desarrollar habilidades que deben sumarse a los talentos que ya se tienen. De hecho, muchos proyectos pedagógicos sucumben por la imposibilidad de incorporar a los esquemas vigentes nuevos aspectos: de ellos nos ocupamos más adelante. El desafío para los directores responsables de la conducción es

hacer que estos cambios y transformaciones no estén divorciados de los proyectos y la vocación originarios, y tornarlos compatibles con la calidad de la enseñanza y la excelencia en educación. La síntesis integradora representa un proyecto más complejo, nada fácil de concebir y conducir. La conjunción del doble aspecto (pedagógico y gerencial económico) parece ser parte de un sinceramiento básico entre los sectores que interactúan en el ámbito de la escuela; sinceramiento que permite, si se realiza sin interferencias, liberar el proceso de crecimiento y desarrollo de aquélla. El aprendizaje de nuevas dimensiones del rol no es sencillo, como no lo es revisar lo que se valora del sistema de motivaciones y creencias que condicionan la percepción y la acción organizacional.

En síntesis, la descripción que abordamos en este capítulo intenta dilucidar, como objeto específico con identidad y perfil propios, qué tipo de organización son las escuelas que motivaron nuestra reflexión. Comenzar por su presunto carácter empresarial es partir de una de las características diferenciadoras que aquí en particular se consideran. Al hacerlo, oscilamos entre la descripción de un modelo social complejo y dinámico que forma parte de la realidad, y la descripción del esquema cognitivo interno que corresponde al rol del director.

Estas escuelas privadas, en efecto, configuran un "objeto social" de cualidades distintivas, algunas coincidentes con las de otras organizaciones educativas. Pero, como conjunto y por su peculiaridad, reclaman un tratamiento diferencial. Por otra parte, el rol del director responde a una complejidad en constante integración y perfeccionamiento.

Empresa y escuela

Confrontemos, por un momento, el modelo de la escuela privada con el modelo empresarial.

La empresa se origina en un *entrepreneur* que la concibe y que posee un poder cognitivo coherente con la complejidad del proyecto (más adelante nos extenderemos sobre la relación entre poder cognitivo individual y proyecto).

Según Cochram, la palabra *entrepreneur* fue utilizada en Francia en la primera parte del siglo XVI para referirse a las personas comprometidas en la conducción de expediciones militares. Después del siglo XVII, el término se hizo extensivo a contratistas y constructores de caminos y puertos, y a los arquitectos. El *Oxford English Dictionary* de

1897 define al *entrepreneur* como el director o *manager* de instituciones musicales públicas: aquel que organiza pasatiempos, especialmente funciones musicales.

Estas acepciones originarias del término explican la ampliación de su sentido a campos diversos de la iniciativa privada. Se trata, en estos casos, de emprendimientos asumidos por cuenta propia.

En la moderna empresa privada, el *entrepreneur* es el fundador de un proyecto que se origina en la mente del que lo concibe y ejecuta. Tal proyecto se configura mediante un fluido proceso de intercambio con el ambiente –del que forma parte el mercado–, que va transformando en iniciativas de acción la detección de necesidades de posibles usuarios o de un público al que están destinados esos emprendimientos. La posibilidad de realizar negocios mediante tales iniciativas se ve como una oportunidad que implica, al mismo tiempo, el análisis realista de fortalezas y debilidades de los recursos organizativos de la persona.

Siempre hay un componente de riesgo, innovación y audacia, comprometido en un proyecto por cuenta propia.

En la pequeña y mediana empresa privada, el rol de dueño y el de director coinciden en la misma persona. Uno está referido a la tenencia del capital y el otro a la ejecución.

En una gran empresa, estos roles están separados y asignados, el primero, al accionista, y el segundo, al *staff* gerencial empleado para conducir la gestión que depende del cuerpo de accionistas representado por el directorio al que "rinde cuentas". El contenido específico de la responsabilidad por la cual se rinde cuentas configura precisamente una parte esencial de la relación de empleo.

La escuela guarda relación con este modelo. La situación es equiparable a la de una empresa pequeña o mediana en la cual tiende a haber una superposición entre el rol de dueño y el de director –similar a la superposición entre capital y trabajo–, y donde el que dirige es el mismo que asume el riesgo económico. La necesidad de compartir el riesgo y afrontar los costos económicos de la inversión al servicio del proyecto determina la asociación con otros, que pueden ser de la misma profesión o sólo socios que aportan capital, y que, por lo tanto, no pertenecen al campo de la pedagogía.

El director-dueño llega a ocupar este rol porque es –prioritariamente– un pedagogo por profesión y vocación. Por lo tanto su "valoración" no fue la de "gerenciar" una empresa, rol que involucra conocimientos y habilidades específicos, sino la de desarrollar un proyecto pedagógico, que encierra un contenido de destrezas y conocimientos profesionales docentes.

Hasta aquí podemos apreciar tres dimensiones del rol del director entendido como *entrepreneur*: 1) aquella que tiene que ver con su carácter de experto, especialista en un conocimiento y una tecnología particulares: la pedagogía; 2) la que se vincula a los aspectos empresariales del rol, que implican una dimensión económica, con la consecuente posibilidad de obtener ganancias y de correr riesgos de capital y prestigio, y 3) la relacionada con "gerenciar" dicho proyecto, actividad que requiere contratar y dirigir a un grupo de colaboradores, valiéndose de una "estructura de delegación" para administrar en un sentido amplio el emprendimiento. Cada una de estas dimensiones, a su vez, puede delegarse en roles especializados. Pero al delegar, el director o el cuerpo de dirección retiene la responsabilidad por la totalidad y tiene que responder por su gestión. Más adelante iremos desarrollando los aspectos específicos que hacen a cada una de estas dimensiones y a su delegación.

Habíamos sugerido que el director, por lo común, no ha desarrollado destrezas en estos tres aspectos de su rol, ni les asigna iguales valores. Este nivel desparejo incide en la efectividad de su desempeño, en especial cuando la escuela va tomando cuerpo y dejando de ser un conjunto informal de roles para transformarse en una organización con exigencias económicas y administrativas. Por ende, la falta de motivación, valoración o destrezas para encarar los aspectos listados en 2) y 3) afectan indudablemente el despliegue del proyecto en el mundo externo, y representan una limitación para su crecimiento.

Por sus orígenes y por su vocación inicial, el director de un emprendimiento educativo suele estar fuertemente identificado con su disciplina profesional. Sus afinidades lo llevan en las etapas iniciales a ejercer la pedagogía como un verdadero *artesanado*, por lo cual predomina un fuerte compromiso personal en todos los aspectos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como un contacto directo con los educandos y con los aspectos administrativos que rudimentariamente reclaman su atención. Opera a la manera de un hombre orquesta.

Esta orientación en el ejercicio de su rol le permite satisfacciones, pero soslaya los otros dos ya señalados componentes de ese rol. La necesidad de asumir una función directiva compleja, que requiere delegar responsabilidades, dar indicaciones y aplicar límites, aparece muchas veces como reñida con la función pedagógica de un rol central, desem-

peñado con un estilo participativo, que busca el consenso y el acuerdo de los involucrados en la toma de todo tipo de decisiones.

Aquí debemos dejar a salvo la diferencia que existe entre el nivel de capacidad que se necesita para avizorar un proyecto con futuro de largo plazo y ciertas habilidades o aspectos que se requiere valorar para ponerlo en práctica. Los aludidos prejuicios, vinculados a la función empresarial, limitan su desarrollo y aprendizaje experiencial, así como el crecimiento en tamaño de la escuela.

Esto no ocurre sólo con los directores de escuela. Citando diversas tipologías empresariales, J. Flynn Bucy alude a la de Stansworth and Curran, que define tres tipos de *entrepreneurs*: el *artesano*, que se centra en satisfacciones intrínsecas y artesanales propias de su actividad o profesión; el *clásico*, definido como la persona a quien le concierne la maximización de los retornos financieros, es decir aquella cuya motivación está fuertemente orientada por el espíritu de ganancia económica, y el *gerencial*, que tiende a desarrollar una estructura de delegación facilitadora del crecimiento y, por lo tanto, de la maximización de los retornos financieros.[1]

Como podemos apreciar, esta clasificación transforma en tipología dominante la especialización por inclinación o motivación del *entrepreneur* en algunos de los aspectos del rol anteriormente descritos, y pone el énfasis en que el artesano no está orientado al crecimiento. Por el contrario, ve en el crecimiento de las dimensiones un riesgo de pérdida de la personalización del sistema que, a su vez, se defiende como una condición para el mantenimiento de la calidad de su obra.

La aplicación de estas tipologías a las escuelas privadas conducidas por sus dueños fundadores, y sus consecuencias para la dinámica del desarrollo, resultan obvias. Para los fines de este trabajo, permite entender contradicciones intrínsecas para crecer, aun cuando se cuente con un proyecto sólido, capaz de atraer una demanda dispuesta a gozar de sus beneficios.

Hay valores, muy presentes en nuestros directores, que postulan las ventajas de los pequeños emprendimientos, acordes con la propuesta de Schumacher "*small is beautiful*". El cambio de una organización pequeña a una mayor que abarca diferentes subsistemas y procesos complejos conforma una orientación muy distinta para el rol de dirección en el mundo social circundante. Implica el pasaje de la conducción personalizada y el contacto directo con todos, a la conducción general, que requiere la existencia de sistemas de delegación en empleados pedagogos, con un menor nivel de profesionalización.

1. Bucy, J. F.: "Stratified Systems Theory and its Implications for Entrepreneurship", en *Festschrift for Elliott Jaques*, Arlington, VA, Cason Hall and Co. Publishers, 1992.

EL PROYECTO

En el proceso de fundación de una empresa u organización escolar, el proyecto es lo primero. Podríamos considerarlo la piedra fundamental. De su coherencia, originalidad, funcionalidad, relevancia, depende en gran parte el éxito del emprendimiento. Siempre hay un proyecto –sea éste implícito, latente o explícito–, que responde a diversos niveles de necesidad y/o motivación, conscientes o inconscientes, y originados por pautas culturales. Es conveniente que el proyecto sea claro, explícito y de un buen grado de aceptación consensual por parte de los involucrados.

El proyecto pedagógico marca y legitima la finalidad de la escuela, y por su carácter inédito de resultado inicial incierto constituye una aventura en el mejor sentido del término. Todo proyecto contiene una cuota de incertidumbre que es parte de su condición innovadora y, en esa medida, involucra un riesgo. De allí lo de aventura, aunque no haya en esto improvisación. Lo que le da solidez al proyecto es su continuidad –el hecho de perdurar en el tiempo– y su aceptación por parte de aquellos a quienes se dirige. En el intercambio que se consolida con la audiencia externa, el proyecto sufre un verdadero examen de realidad. Concomitantemente, un trabajo sistemático y escultórico va retocándolo, mejorándolo, afianzándolo, a la vez que se le incorporan paulatinamente las demandas cambiantes del contexto provenientes del grupo de padres y alumnos, y de condiciones económicas y socioculturales más amplias.

El proyecto es una obra que posee un grado de originalidad y creatividad. Como dijimos, la obra se ofrece a un público, a una audiencia externa, internalizada en el pensamiento del autor. La escuela, se dice, brinda un servicio pedagógico.

De acuerdo con la lógica del modelo empresarial –"el cliente está primero"–, toda la organización se construye a través de esa premisa,

es decir se orienta a dar un servicio o a ofrecer productos. Esto significa que la empresa existe para satisfacer las necesidades o demandas de una clientela real o potencial.

A pesar de las similitudes, cuando queremos equiparar a la escuela privada con un tipo particular de empresa de servicio –llamando "clientes" a padres y alumnos–, advertimos que esta consideración encierra dos disonancias para la comunidad docente, en lo que hace a la concepción del modelo escolar.

Acotaciones al modelo escolar empresarial

La primera: llamar clientes a los padres o alumnos degradaría, desnaturalizándola, la relación pedagógica, transladándola a un plano lisa y llanamente comercial. En la práctica, a veces existen presiones en este sentido. Numerosas anécdotas expresan la presión que, como mecanismo de poder, ejercen los padres, que han asumido el rol de contratantes de un servicio, buscando una atención excepcional, la flexibilización de ciertas condiciones contractuales o la concesión de un reclamo cualquiera. Es el mismo fenómeno que ocurre cuando un alumno le dice al maestro "para eso paga mi papá". A la premisa mercantilista que establece que "el cliente siempre tiene razón", hay que oponerle el hecho de que si bien tiene "razones", el trabajo profesional consiste en diferenciar el "yo quiero" del "usted necesita", y que establecer esta diferencia significa, en el caso de la escuela, un diagnóstico pedagógico específico que la autoridad competente tiene la función de ejercer.

La segunda disonancia proviene de considerar a padres y alumnos como parte del sistema externo de la escuela, siendo que los enfoques vigentes insisten en el protagonismo de estos actores porque los consideran integrantes del sistema escolar, y ven la educación como un esfuerzo participativo conjunto que los ubicaría en una posición mucho más central. Los alumnos, al menos, son de adentro y no de afuera, y los padres, verdaderos socios de los educadores en la empresa conjunta de enseñar y aprender. Esta diferencia es esencial, y necesaria para ubicar el rol de padre y de alumno dentro de las concepciones actuales. De hecho, en nuestra propia delimitación del modelo –como veremos más adelante–, el protagonismo real e ideal de los padres en la escuela reclama una delimitación precisa de su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero su inclusión aquí, al hablar del proyecto pedagógico,

obedece al hecho de que éste se nutre siempre de una demanda en su concepción, mediado por las percepciones de un director, que interpreta una necesidad vigente producida en el campo de interacción fenoménico entre la escuela y el contexto externo, poblado como está de acontecimientos vertiginosos, cambios culturales, científicos, políticos y económicos.

El proyecto representa una propuesta pedagógica que engloba una síntesis diagnóstica de requerimientos de un grupo particular de padres y alumnos. El grupo, en colectivo, funciona en la mente del director, gestor de un proyecto pedagógico, como un interlocutor virtual con el cual interactúa, dialoga y negocia en el plano del pensamiento. En algún momento este diálogo se vuelve externo, y el plano de lo imaginado adquiere el carácter de una hipótesis que debe probarse empíricamente a través de un intercambio y una negociación reales. Como ya lo señalamos, de la aceptación del proyecto o propuesta pedagógica de la escuela se deriva la inscripción que asegurará su continuidad.

MARKETING Y ESCUELA

En los años recientes han surgido con singular fuerza las disciplinas del marketing como apoyo a la empresa para desarrollar con cierto rigor técnico los enfoques comerciales, comunicarse con su público, perfilar mejor sus productos, posicionarlos y dirigirlos a los sectores o segmentos pertinentes del mercado. El enfoque supone un mercado masivo y utiliza las técnicas acordes con esta concepción. Para estas técnicas de tipo masivo, la clientela es una abstracción, y se busca categorizarla en grupos diferenciales a los que trata como abstractos conceptuales. El modo de proceder con la clientela, desarrollado especialmente por las empresas de orientación al mercado, constituye un enfoque muy particular. Por lo general se trata de empresas que consideran la estrategia comercial y el desarrollo de marcas como algo imprescindible para obtener una porción cada vez mayor del mercado. Éste es su objetivo. En los últimos tiempos, el modelo "marketinero", en forma de propuestas de consultoría, se ha extendido al campo de la educación. Los fenómenos recesivos y de competencia interescolar favorecieron esta tendencia. Sin embargo, la aplicación del modelo al campo educativo nos parece forzada y riesgosa.

Los directores comentan que los padres vienen a inscribir a sus chi-

cos para el año que viene provistos de folletos de otras escuelas y de una lista de preguntas similar a un cuestionario de análisis de mercado para averiguar los beneficios comparativos de los "productos" que las escuelas ofrecen. Numerosos padres son captados por el modelo de empresa de servicios o productos.

Consideramos que la tendencia a homologar una escuela o una universidad con una empresa dirigida a un mercado masivo y a considerar sus prestaciones como productos –o aun como servicios– lleva implícito el riesgo de la traspolación de modelos y esquemas que tergiversan la naturaleza y las funciones de la educación. El proceso de formación de niños y jóvenes, el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se objetiva en productos o servicios. Este proceso no es estandarizable, como a veces se pretende; no puede enlatarse ni está estrictamente sujeto a las leyes del mercado. Es difícil que las acciones de estas empresas lleguen a cotizarse en la bolsa.

En la educación las cosas son más complejas y sutiles, el proceso de enseñanza-aprendizaje supone la existencia de un vínculo personalizado con alumnos y con padres que –ambos– depositan su confianza en un proceso de desarrollo: de éste dependen los resultados. Las condiciones en que se da son fundamentales, pero los procedimientos no pueden estandarizarse ni las prestaciones volverse cosas concretas. La esencia del proceso educativo se juega en una díada fundamental en educación, la relación maestro-alumno, que es siempre altamente personalizada: si queremos asimilarla a un tipo de trabajo particular debemos decir que es de tipo *artesanal*, por oposición al trabajo estandarizado típico de la línea de montaje o de la producción en serie. Hay siempre una parte del proceso de aprendizaje que debe hacerse "a medida", considerando los estilos personales de aprendizaje y las diferencias individuales. De allí que este proceso se desarrolle en grupos lo bastante reducidos como para permitir al maestro conocer profundamente al educando y ayudarlo a aprender según su estilo y su ritmo.

La comunidad es quien evalúa la calidad de la enseñanza en las organizaciones educativas, y de allí se deriva su reputación. La figura del director, el prestigio de la escuela, son importantes y constituyen una parte sustancial de la relación de los profesionales de la educación con su público. Esto, que es un indudable factor de desarrollo y de permanencia en el tiempo, trasciende de boca en boca. La atención personalizada requiere un compromiso directo de los hacedores del proceso. La escuela demanda a quien la dirige un alto grado de compromiso personal. Mantener el nivel de personalización exige, a su vez, una estructura organizacional flexible que permita ese carácter cualitativo del proceso de individuación que se pretende conseguir. El reconocimiento individualizado de los alumnos no sólo por parte del maestro sino también de la dirección constituye un factor estratégico fundamental, vinculado al tamaño. Las estructuras organizacionales requeridas son las que tienen capacidad para generar buenas situaciones de aprendizaje.

Pero hay otro aspecto que reclama nuestra atención y que constituye una limitación respecto del modelo de empresa privada. Las escuelas, como parte del aparato educativo, conforman en su conjunto un sector significativo de la sociedad, dado que contribuyen a la calidad de vida y al nivel de desarrollo de la población. Como estos intereses son trascendentes, propios de una buena sociedad, no pueden quedar sujetos al libre juego de la oferta y la demanda que en general no se somete a regulación superior alguna.

¿Quién determina, por ejemplo, cuáles son los profesionales que requiere nuestra comunidad, con qué perfil y con qué rigor formativo? ¿Quién se erige en custodio de los intereses comunitarios y de los estándares profesionales?

La eclosión irrestricta de instituciones educativas en todos los niveles, incluido el universitario, si no está sujeta a una planificación superior de las necesidades comunitarias ni de las condiciones que se requieren para garantizar la formación deseada, constituye un riesgo para la sociedad en su conjunto.

Cuando están involucrados la capacitación, la formación, la salud y el bienestar de una sociedad, la falta de planificación puede llevar a una pérdida sistemática, o al deterioro de las condiciones de vida. La formación ilimitada de profesionales, no sujeta a las necesidades de la comunidad, la falta de estándares cuyo cumplimiento debiera ser rigurosamente controlado, la habilitación profesional sin los controles pertinentes a cargo de organismos de responsabilidad y de excelencia académicas, la falta de cuerpos colegiados profesionales que definan el cumplimiento de normas éticas: todo ello señala debilidades del enfoque de la libre empresa aplicado a la educación. Una vez más, una escuela no es asimilable a una empresa convencional. También es menester señalar que no es el carácter de privado lo que determina riesgos y confusiones, ya que la educación pública no se encuentra en las mejores condiciones en todos los niveles de enseñanza. Por el contrario, el carácter empresarial de la escuela privada, que acentúa la condición

económicamente autónoma del emprendimiento y que reclama habilidades empresariales y gerenciales del director, puede dar lugar a excelentes sistemas educativos particulares.

LA EDUCACIÓN COMO INSTITUCIÓN Y LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

Al hablar de la escuela, se impone la necesidad de diferenciar los conceptos de institución y organización.

La *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* identifica a "las instituciones o patrones de institucionalización como aquellos principios reguladores que organizan la mayoría de las actividades de los individuos de la sociedad en pautas organizacionales definidas desde el punto de vista de algunos problemas básicos perennes de cualquier sociedad o vida social ordenada".[2] Poseen tres aspectos básicos: primero, institucionalizan pautas mediante las cuales se regulan problemas esenciales de la sociedad; segundo, mediante esas pautas regulan igualmente la conducta de los individuos; tercero, la regulación se mantiene a través de normas y sanciones que legitiman.

Por lo tanto, las instituciones constituyen sistemas de universales que cubren una función natural, es decir un área problemática de la sociedad. Son sistemas de normas y valores que encauzan o crean la trama de las conductas particulares.

La institución educativa conforma, por ende, un macrosistema sociocultural que transmite ideologías, valores, conocimientos, tendientes a preservar y a recrear el cuerpo social global a través del desarrollo individual de los miembros de la sociedad. Es un sistema que enmarca el proceso de socialización de niños, adolescentes y adultos para llevarlos a ejercer su rol en la sociedad. Está reglado por un marco legal y regido por el estado y otras instituciones representativas de la comunidad.

Por su carácter formador de los miembros de la sociedad y como factor que transmite y forja la cultura, la educación constituye uno de los grandes pilares en los que se sustenta un país y la sociedad en su conjunto.

2. Shaumed, Eisenstadt: *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, dirigida por David L. Siles, vol. 6, pág. 84.

Su alcance trasciende las entidades particulares que la constituyen, y por su carácter político-legal, las excede, contiene y enmarca, fijando estándares y condiciones de funcionamiento.

La escuela como organización es una forma u objeto social singular y particular: representa una entidad concreta constituida para fines específicos no sólo valorativos y culturales sino también instrumentales. Su fundación supone una sanción social "oficial" que la instituye y por la cual ella se integra al sistema institucional y se incorpora como objeto concreto al campo de lo real, de lo social. Como entidad instituida, interactúa con otras entidades de la comunidad. La escuela es el agente social inmediato que procesa un proyecto de enseñanza-aprendizaje que, a su vez, transmite información, socializa y forma. El proyecto incluye un perfil de salida de educandos, tema éste que se tratará en otro capítulo, referido a los contenidos: conocimientos, habilidades y valores que se obtienen como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos estos contenidos, acompañados por las metodologías como aspecto estratégico fundamental, conforman el *proyecto*. La escuela es el ámbito en el que se procesa un proyecto pedagógico del que derivan los planes de estudio.

Bateson señala que todo proceso, incluido el de aprendizaje, se produce siempre en un contexto que posee características formales, y que todo contexto estructurado –la escuela como organización, por ejemplo– se presenta dentro de un contexto más amplio –un metacontexto–, lo que hace que exista una secuencia de contextos que constituye una serie abierta concebiblemente infinita. Propone la hipótesis siguiente: "[...] lo que acontece en el contexto más restringido [...] será afectado por el contexto más amplio dentro del cual el contexto menor tuvo su origen [...]".[3]

Hay una relación de interdependencia recíproca no lineal ni mecánica entre la institución educación y la escuela como organización. La escuela en tanto organización está sujeta a un proceso de institucionalización que, como tal, la instituye. Es la relación que existe entre el sistema de universales y las cosas particulares que emergen como resultado de un proceso de interacción-generación.

Si bien no es nuestro propósito referirnos a la institución educación,

3. Bateson, Gregory: "Requisitos mínimos para una teoría de la esquizofrenia", en *Pasos hacia una ecología de la mente*, México, Carlos Lohlé, 1972.

es imposible hablar de las escuelas –organizaciones particulares– sin referirnos a ella, porque es parte de su *metacontexto*. Pero la institución educación es sólo uno de los metacontextos incluyentes dentro de los que está inserta la escuela. Otros cambios bruscos que conciernen al metacontexto global, y que tienen tanta incidencia como el metacontexto institucional, son el socioeconómico, los culturales, la política local y mundial, el fenómeno de la moda, etcétera, todos los cuales intervienen en su configuración, como lo veremos enseguida.

Contexto/metacontexto en relación con el proyecto pedagógico

De la relación entre metacontextos incluyentes surgen emergentes organizacionales que no son otra cosa que hechos particulares gestados por la interacción.

La interacción e interrelación que existe entre la escuela y su metacontexto institucional es básica porque es fundante. Desde el punto de vista fundacional, las escuelas estudiadas tienen en común el hecho de constituir un emergente peculiar que, como tal, responde a una crisis proveniente de la interacción entre los metacontextos incluyentes de la educación en la Argentina, y a su vez refleja un momento de la educación en el mundo. Los acontecimientos políticos y económicos que conciernen al metacontexto local inmediato afectan profundamente a la educación, la determinan y –si bien no en forma mecánica– influyen significativamente en el contexto interno de la escuela.

Decir "fenómeno emergente" es aludir a una discontinuidad en el proceso organizacional, que proviene de su interacción dinámica con los metacontextos –institucional y otros–, y que da lugar a nuevos proyectos pedagógicos y a la aparición de nuevas entidades sociales. Esto no es retórica. Creemos advertir una identidad común en las escuelas objeto de nuestro análisis: privadas, conducidas por sus fundadores, con una orientación doctrinaria valorativa y ética democrática que busca desarrollar un perfil particular de educando reflejado en otros trabajos de este libro. Tales características –reiteramos– son emergentes de la aludida crisis en la educación argentina –la escuela pública en particular– que explica las opciones pedagógicas de calidad provenientes de iniciativas privadas, dirigidas a satisfacer las necesidades de una población inquieta por la oferta educativa existente. Pero esto es sólo dar el sentido general o los motivos de este surgimiento. La crisis determina también un cambio en las demandas de la población, ávida de recibir

nuevas opciones educativas, que los fundadores han tenido que ser capaces de captar y que compromete la relación entre la escuela como contexto y el metacontexto global. A esta capacidad especial de advertir y rescatar las demandas surgidas del grupo de padres y de integrarlas en un modelo cognitivo que es parte de un proyecto pedagógico nos hemos referido ya en un punto anterior.

Desde la década del '70, y hasta mediados de los '80, la crisis fundamental pasaba por la abrupta emergencia del autoritarismo en el contexto nacional. El clima social amenazante, la tendencia a la anarquía y los bolsones de inseguridad y miedo que desataba en personas y en grupos determinaban una *textura contextual turbulenta* con un muy fuerte impacto en la vida institucional organizacional. Esto hizo prevalecer en los padres la motivación de encontrar en la escuela un ámbito o contexto donde se jerarquizara la calidad de los vínculos humanos en un clima de convivencia democrática apto para permitir el florecimiento de la creatividad y el respeto por la individualidad y la identidad de los educandos.

Estas escuelas constituyeron, así, islas democráticas en incongruencia funcional con el metacontexto, hecho que hizo posible la protección de los valores expuestos.

Un director recuerda que al llevar a los alumnos de aquel entonces a una conmemoración patria en la que en consonancia con la época había un gran despliegue militar, uno de los chicos se mostró incómodo por no saber saludar ni alistarse en concordancia con el ambiente. Esta expresión de disonancias propias de la incongruencia entre el contexto escolar y el metacontexto global es parte de un proceso de aprendizaje que permite preservar, al modo de una suerte de isla cultural, ciertos valores y contenidos que el proyecto rescata.

Al hablar de la relación entre contexto y metacontexto, Bateson señala que entre uno y otro pueden existir incongruencias o conflictos. El individuo se ve entonces frente al dilema de equivocarse en el contexto primario, o de acertar por razones erradas o de una manera errada.

En la década del '90 se imponen nuevas realidades: un metacontexto abruptamente distinto cada vez más interconectado y, al mismo tiempo, un movimiento hacia la globalización de tendencias y fenómenos no sólo económicos, favorecido por la tecnología y la informática, que señala la desactualización de esquemas y la urgencia de reactivar los procesos de "asimilación-acomodación" propios del necesario aprendizaje social. Son también los padres, como portavoces de nuevas de-

mandas, preocupados por ese mundo cambiante, informatizado, turbulento y altamente competitivo, quienes exigen niveles de excelencia cada vez más altos para enfrentar una competencia laboral crecientemente selectiva en términos de los perfiles formativos requeridos. Inglés, computación, olimpíadas y competencias se han convertido en renovadas demandas, que exigen redefinir perfiles de salida.

El director, como *entrepreneur*, se vio compelido a traducir la demanda de los padres y a transformarla primero en un modelo cognitivo propio de la realidad, y luego en la motivación inspiradora de un proyecto pedagógico innovador, capaz de canalizar y contener la eventual incongruencia entre contextos incluyentes. La disonancia da lugar a nuevos productos creativos. La sensibilidad para dar respuesta se convierte en el elemento disparador.

Misión y proyecto

La inspiración originaria, ligada a una visión de oportunidad que está en el origen del proyecto pedagógico, va unida a un conjunto de concepciones y valores, y conforma la misión de la organización escolar. De manera que el proyecto y la misión de la escuela se nutren de una demanda comprendida y selectivamente acotada. No se trata de una acotación arbitraria sino de un recorte valorativo del universo –más amplio– que termina por modelar a un grupo de referencia coherente desde el punto de vista sociocultural al cual se dirige la propuesta escolar. Esto implica que la lectura –que representa una mirada puesta en el afuera, un afuera plagado de contradicciones–, supone un enfoque, un marco que contribuye a dar forma a las necesidades de un grupo y a orientar sus motivaciones. No se trata simplemente de plegarse a una demanda externa: el director tiene también su enfoque, sus intereses, sus valores y una formación particular amalgamada en teorías, marcos de referencia, esquemas conceptuales y tecnologías (más permanentes, como esquema, que la demanda conyuntural) que deben conjugarse con los intereses de la audiencia a la que se dirige. En parte, el éxito del proyecto pedagógico depende de la capacidad de establecer un diálogo a través de comunicaciones que enmarcan el proceso interactivo entre la escuela y su audiencia. El proyecto pedagógico se va consolidando, perfeccionando, afianzando, puliendo a través de este diálogo.

En él, en tanto diálogo real y virtual, hay aspectos objetivos y subjetivos propios del proceso de intercambio al que los actores sociales contribuyen con sus motivaciones y con sus necesidades e intenciones conscientes, subconscientes, inconscientes. El proyecto que los contiene es un producto objetivado.

Como vimos, a partir de la incongruencia, conflicto y crisis entre contextos incluyentes se crean nuevas realidades organizacionales que poseen un equilibrio precario. Con el transcurso del tiempo se desequilibran y vuelven a equilibrarse. Los nuevos desequilibrios conducen a nuevas crisis que demuestran la necesidad de redefinir el enfoque, redefinir el contexto, lo que puede implicar reorganizaciones más o menos profundas. Los cambios externos son mucho más rápidos que la capacidad que puede tener un director para descodificarlos y encontrar otro sentido para su proyecto. El tiempo durante el que se mantiene esta incongruencia es un tiempo de transición e incertidumbre que va acompañado de sensaciones de confusión y ansiedad. Asimilar y asimilarse a esquemas es parte de un proceso más lento que el de los cambios externos, muchas veces abruptos, que los impulsan.

En síntesis: la *misión* y el *proyecto* constituyen las piedras fundamentales de una organización pedagógica.

La misión se refiere a la orientación intencional más comprensiva. Suele ser un emergente de la relación entre el contexto escolar y el metacontexto, más amplio, en el que aquél se inserta. Dentro del metacontexto hemos destacado la institución educación y los padres como agentes de intermediación y portavoces de influencias provenientes del ambiente general en el que se incluye la escuela. Decimos que la misión es un emergente porque responde a requerimientos y oportunidades que se deducen de la lectura de demandas y carencias. Su respuesta consiste en ofrecer una opción distinta frente a las propuestas deficitarias del estado, dar una orientación más liberal que permita combinar armoniosamente el desarrollo creativo con los aspectos emocionales del crecimiento del educando, transmitir un marco valorativo o cultural apto para pensar y desarrollarse en libertad, respetando el pluralismo ideológico, confesional, etcétera.

En casi todos los casos, la misión supone crear, hacer nacer, algo que en las opciones del momento de la fundación no existe, o por lo menos, no en el nivel aspirado. La misión, por lo tanto, implica una *visión de futuro* y de oportunidad (éste es el momento). La vista es hacia adelante. La misión da la dirección intencional a la organización, señala –como determinante muy fuerte– un futuro deseable, que así regirá

la trayectoria. La misión contiene una amalgama modeladora de intenciones, motivaciones y necesidades. Al encauzar conductas particulares, es altamente política y valorativa.

La misión incluye los objetivos globales y de largo plazo de la escuela, así como la visión de su director, referida a un marco temporal amplio. Porque es la dirección general la que luego de un proceso consultivo con otras instancias define la misión de la escuela. Establecer y transmitir la misión de la escuela constituye, por ende, un aspecto sustancial de la responsabilidad del director. De ese modo ejerce su liderazgo e influencia, altamente cohesionantes para la acción de todos los actores sociales que ocupan roles en la escuela.

Es deseable que la misión se ponga por escrito de forma sintética.

La misión está siempre respaldada por *políticas organizacionales*, algunas implícitas y otras explícitas. Los *planes son explícitos* y articulados verbalmente y por escrito. Como hemos dicho, son los que contribuyen a concretar el proyecto pedagógico y los que traducen a términos operacionales de la enseñanza en el aula, la misión y la visión en períodos más breves. Por ello deben ser revisados al menos una vez por año. Los planes suponen una integración interdisciplinaria y una organización temporal. Los *programas*, referidos a un grupo particular, cubren períodos anuales y son los contenidos curriculares que llevan los planes a la práctica.

A diferencia de los planes y de los programas, la misión no supone un límite para su cumplimiento. Aunque se sustenta en valores perdurables por lo trascendentes, factores coyunturales pueden interrumpirla o modificarla, porque es permeable a los adelantos, las novedades o los cambios culturales que vienen del contexto. La misión nunca se completa, siempre se perfecciona y está sujeta al descubrimiento, porque quienes la implementan encuentran cada vez nuevas facetas, nuevas posibilidades de desarrollo.

Misión, visión, planes, programas, son objetos distintos que van de lo más conceptual y abstracto a lo más operacional y concreto, y todos se vinculan al quehacer escolar. Tienen en común un horizonte temporal –cuya dimensión privilegiada hemos señalado–, referido a un futuro deseable que se aspira conseguir, y que actúa como el gran marco en el que se desenvuelve la acción organizacional concreta.

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR: ROLES Y ESTRUCTURA

Desde su concepción, el proyecto pedagógico requiere un marco organizacional para desplegarse. De acuerdo con un principio organizativo básico, la estructura sigue a la estrategia, es decir viene después. Al fundarse, una escuela admite comenzar por una red limitada de roles interrelacionados. Pero, aun en forma incipiente, el marco organizacional está presente –con todos sus elementos– desde el comienzo. La estructura va formalizándose y diferenciándose como dimensión organizativa relevante a medida que la escuela crece. Al principio, puede no haber una estructura formal de roles oficiales, pero ella va desplegándose con el crecimiento, dando encuadre, contención y soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje, que es su sentido último. Podemos hacer una lista con los siguientes roles interactuantes, presentes desde un comienzo:

- socios,
- director general,
- directores de sección,
- coordinadores,
- asesores,
- maestros,
- alumnos,
- padres,
- autoridades oficiales ministeriales, etcétera.

Este listado sugiere la existencia de un sistema de autoridad y de una estructura jerárquica. Muchas veces, por un prejuicio intelectual muy difundido, se homologan estructura y jerarquía con rigidez y autoritarismo. En realidad, la estructura y el sistema jerárquico conforman el soporte, la columna vertebral de la escuela. La estructura está ligada a la existencia de niveles y éstos, como veremos más adelante, se corresponden con un horizonte temporal de planeamiento y acción determinados que enmarcan la autonomía de los roles en cuestión.

Elliott Jaques, que señala la importancia dominante del marco temporal, formula como hallazgo el concepto del *time span* entendido como el período más largo durante el cual el ocupante de un rol ejerce su criterio con autonomía. Éste se verifica siempre en una de las tareas que se realizan, que pasa a caracterizar el nivel del rol. El hori-

zonte temporal constituye un atributo objetivo de los roles de la estructura.[4] Existe una correlación positiva entre el lapso temporal del rol, el nivel de complejidad y la responsabilidad de las tareas involucradas. Cuanto mayor es el horizonte temporal implícito, mayor es la necesidad de integrar aspectos diversos y variables en juego. Las operaciones se hacen más abstractas, conceptuales. Progresivamente incluyen dimensiones espaciales más amplias del universo problemático abarcado. En términos de "conjuntos", se pasa de la consideración de variables individuales, de a una por vez, a la consideración de subconjuntos primarios, conjuntos secundarios o conjuntos de conjuntos.

Puede considerarse al grado como un conjunto primario, y a la sección como un conjunto secundario parcial, en la medida en que integra una serie de conjuntos primarios concatenados. La escuela, en su totalidad, constituye un conjunto de conjuntos con un nivel de integración y cierre que la equipara a una unidad-entidad total discreta y diferenciada en su ambiente.

La estructura es parte de todo sistema organizacional aun cuando puedan variar los motivos o los fundamentos determinantes de distintas formas de estructura, o los modos de legitimación de los roles y de la autoridad. Las formas o los *patterns* de estructura están también sujetos a condiciones culturales. Pero las jerarquías aparecen en todo sistema cultural.

Los roles de distinta naturaleza que integran los diferentes subsistemas organizativos y conforman la estructura fijan límites prescritos y oficializan las expectativas recíprocas. Teniendo clara la estructura, entendida como soporte, la escuela puede involucrarse –entregarse– al *proceso* que supone la puesta en marcha del proyecto pedagógico y la interacción dinámica entre los conjuntos de roles intervinientes. *Estructura y proceso se integran en una unidad sistémica.*[5] La interacción social, sin la existencia de estos acuerdos concertados, se vuelve caótica. La falta de una estructura clara equivale a una confusión que hace prevalecer la expectativa personal y el "yo quiero" sobre el acto social

4. Jaques, Elliott: *Equitable Payment.* [Traducción castellana: *Pago, incentivo y retribución,* Buenos Aires, Hormé, 1968.]

5. Jaques, Elliott: *Requisite Organization*, Cason Hall and Co., Arlington, VA, 1989, y Jaques, Elliott y Clement, Stephen: *Executive Leadership*, Cason Hall, Arlington, VA.

sancionado, es decir acordado en un *setting* público que, de esta manera, lo incorpora al mundo social. El autoritarismo real es el que emerge por la ausencia de límites claros, oficialmente sancionados e inequívocamente compartidos por los ocupantes de los roles sociales. Ésta es la diferencia que existe entre un grupo interpersonal espontáneo librado a la influencia de un líder carismático, y una organización social. Los roles son parte de la vida social organizada. Aportan cohesión y unidad direccional a los distintos actores. Como veremos luego, los roles comprenden contenidos de conducta, entre otros: a) un área de responsabilidad; b) funciones específicas; c) tareas prescritas; d) una cuota de autoridad necesaria para llevarlas a cabo; e) procedimientos, y f) un área sancionada de autonomía y libertad.

Comenzaremos a describir, en los puntos siguientes, los diferentes niveles de la escuela.

Asociación y escuela

En el listado previo nos referimos, en primer lugar, al rol de los socios. Éstos, como grupo, constituyen un subconjunto específico de la organización al que Jaques llama la *asociación*, que es la dueña de la escuela y tiene una naturaleza especial. Se trata de un grupo que pone un capital a disposición de un proyecto pedagógico, para vehiculizarlo. El titular del capital puede, a veces, ser una sola persona.

Cuando los socios son varios, la asociación conforma un grupo de pares: entre ellos no existen relaciones de dependencia jerárquica ni de subordinación.

La *asociación* posee fines de naturaleza política, ideológica y económica. Crea el marco político y autoriza la misión de la escuela. Una cooperativa, un grupo de padres, un club, un sindicato, una comunidad confesional o ideológica pueden unirse para fundar una escuela. Los socios se cohesionan o se integran por el liderazgo que ejerce entre ellos la comunidad de fines y el proyecto pedagógico que aprueban y apoyan. Interactúan libremente en el ámbito de la asociación y eligen libremente a sus autoridades, que asumen un *carácter representativo.* Los socios pueden tener cuotas diferenciales de poder. Lo que legitima este poder suele ser la posesión de acciones, un porcentaje del capital o, en los casos de una comisión directiva, el respaldo de un grupo comunitario que los ha votado y a quienes representan. La asociación, como dueña de la escuela, puede abrirla o determinar su cierre. Es la que

respalda el contrato del personal docente, responde por él y asume compromisos. En esto consiste su poder central.

El *director general pedagógico* –en las escuelas estudiadas– integra la asociación, y en esta medida es también dueño. A veces el grupo asociativo está conformado por dos o más directores/as pedagógicos/as. En tales casos, los directores/as ocupan un doble rol: a) político y de capital, y b) técnico pedagógico. Las asociaciones comunitarias, al fundar una escuela, nombran un director pedagógico que, por ser empleado de la comisión directiva, no la integra. En este caso tampoco es dueño. La comisión directiva es un cuerpo colegiado, representativo de la comunidad que da origen a la escuela. Recibe el mandato de la comunidad de padres o socios y se renueva cada dos o tres años. La asamblea de socios constituye el ámbito participativo democrático básico a través del cual la comisión directiva se conforma y recibe su poder. La trascendencia de la función de la asamblea radica en su carácter político. La asamblea es un ámbito en el que grupos representativos de poder confluyen e interactúan, y mediante el voto eligen a la comisión directiva y delegan funciones en ella. En las grandes empresas, aunque con un contenido más acentuado de intereses económicos, éstas son funciones de la asamblea de accionistas, que elige al cuerpo de dirección. Como puede observarse, la delegación representativa que se ejerce en el ámbito de la asamblea tiene una direccionalidad por la cual el poder va de la masa societaria a individuos elegidos para representarla.

Además de la ya señalada comunidad de fines, el factor básico de cohesión del grupo asociativo reside en la confianza recíproca. Cuando se rompe la confianza se rompe la asociación. Las rencillas, los conflictos de poder, las "trenzas", etcétera, que pueden presentarse reflejan un clima predominantemente paranoide, que dificulta el trabajo en común. El compartir normas y principios éticos refuerza la relación entre los socios, de ahí la importancia que tienen estos aspectos en su mutua relación. La confianza sella un lazo fundante. En toda relación social, en una asociación o en un grupo de socios, constituye la amalgama básica. Los socios, en una sociedad cualquiera, no necesitan ser amigos ni gustarse como personas; sólo necesitan, mínimamente, otorgarse credibilidad cuya base es la confianza. En el caso de una comisión directiva que ocupa el lugar de la asociación, puede faltar la cohesión mínima requerida que confiere la mutua credibilidad para operar de forma efectiva como grupo. Esto se produce ante la inevitable heterogeneidad de los miembros, por el desconocimiento recíproco o por la

falta de una elección plenamente ejercida entre ellos. Tal circunstancia suele ser un factor restrictivo fuerte para el desarrollo de muchas escuelas comunitarias.

En situaciones de falta de cohesión de la comisión directiva, se hace necesario que el director pedagógico –formalmente, un empleado de la asociación– ejerza un liderazgo integrador, a fin de dar continuidad al proyecto pedagógico. Aparece aquí una contradicción que sólo llega a resolverse mediante un esfuerzo suplementario del director, aplicado a un liderazgo informal. En estas ocasiones, el director aparece cohesionando u organizando a un grupo corporativo que le da empleo, y puede lograr sus objetivos únicamente cuando media un reconocimiento claro de su capacidad para dirigir. La situación se compensa cuando el director cuenta con una buena dosis de habilidad política que asegura la continuidad de la escuela pero que, con frecuencia, no se le reconoce en su retribución. La contradicción también puede ser vista desde la perspectiva del planeamiento. Mientras que el horizonte temporal de un proyecto pedagógico es de diez a quince años, el tiempo de duración de una comisión directiva es de dos años. Esta discontinuidad hace que el centro de gravedad de la conducción real pase por el director. En una situación como ésta, la comisión tiene el poder político de respaldar y legitimar la gestión cuya conducción ejecutiva ejerce el director.

La asociación tiene que cumplir una labor muy comprometida, vinculada a los aspectos económicos, la consideración de nuevos planes de desarrollo, los proyectos edilicios, las compras de tecnología, la representación ante la comunidad en el ejercicio de la titularidad de los bienes, etcétera. Todas estas funciones coadyuvan a la continuidad de la escuela. Se trata de responsabilidades muy demandantes, que no pueden realizarse si no media un mínimo de acuerdo.

Es importante que estén bien delimitados el trabajo, las funciones, las tareas y las responsabilidades de la asociación como cuerpo colegiado y representativo. La superposición con la dirección pedagógica, cuya función tiene un contenido profesional y técnico indelegable, acarrea interferencias para el desarrollo del proyecto y afecta su realización. Una comisión directiva que se siente dueña de la escuela puede, por ejemplo, aspirar a intervenir en funciones de conducción y asumir iniciativas o directivas en relación con los maestros. Esto suele ser factor de roces y conflictos entre las distintas instancias.

En síntesis: en este desarrollo *señalamos una división* entre las funciones de la asociación dueña de la escuela y el *staff* pedagógico con-

ducido por el director. El *staff* pedagógico está constituido por roles técnicos profesionales que se vinculan a la escuela mediante un contrato de empleo. El ejecutivo principal de este elenco es el director. Con la aceptación del contrato de empleo, los miembros del *staff* pedagógico se comprometen también a aceptar la misión, la visión y los objetivos puestos por la asociación. El contrato rúbrica una relación de dependencia del personal pedagógico con respecto al director y, en última instancia, con respecto a la asociación.

El doble rol del director general-socio puede traer aparejadas, en la práctica, demandas conflictivas propias de la pertenencia a dos instancias organizativas.

Como decíamos al iniciar este tema, en las primeras etapas de un proyecto el núcleo que le da origen suele ser pequeño. La diferenciación formal no es, habitualmente, clara. Los individuos se comportan como personas que configuran un equipo, sin demasiados límites prescritos oficialmente sancionados. Esta informalidad inicial da al sistema ciertos rasgos de flexibilidad, y crea la ilusión de que "todos hacemos todo"; de que existen pocas diferencias jerárquicas y cierta intercambiabilidad en las funciones, entendida como un rasgo de falta de rigidez. En realidad, aun en estos grupos reducidos pueden hallarse todos los elementos estructurados propios de una organización más grande.

Niveles organizacionales

Hay dos parámetros básicos que atraviesan la estructura de la escuela: a) las funciones diferenciadas, es decir las áreas especializadas en las que se divide el trabajo global que se procesa en ella, y b) los niveles organizativos, comunes a diversas funciones. Las primeras se organizan de forma vertical; los segundos responden a divisiones horizontales.

La organización ejecutiva escolar está encabezada por el director, que constituye así la autoridad técnica profesional y ejecutiva máxima. Al encabezar la organización, el director general ejerce la coordinación e integración de todas las funciones. Por ello decimos que su rol es el de un generalista. La asociación o sociedad delega en la figura del director la conducción. Esto implica un aval que se convierte en el acto de legitimación de su autoridad, y es también un reconocimiento de su capacidad profesional, técnica y moral para conducir la escuela. El director rinde cuentas ante diversas instancias por esta responsabilidad

conferida, pero organizativamente lo hace ante la sociedad. El acto de rendir cuentas, implícito en el mandato conferido, es esencial para comprender el modelo escolar vigente. Este contenido no puede desdibujarse.

Otra instancia ante la que rinde cuentas es la comunidad de padres, quienes también legitiman el poder del director al inscribir a sus hijos en la escuela. Más adelante volveremos sobre el tema de la comunidad de padres como grupo de poder.

La responsabilidad más global del director general radica en definir y poner en marcha el proyecto pedagógico, que es un proyecto estratégico y que abarca un *horizonte temporal de largo plazo*. Debe concebir y manejar al menos un ciclo completo de enseñanza, lo que supone una visión de unos diez años por delante y requiere mayor precisión en los cuatro o cinco años próximos. El proyecto comprende una cantidad de consideraciones administrativas, económico-financieras, edilicias, político-institucionales, etcétera, que el director debe balancear permanentemente a fin de elaborar su estrategia de desarrollo.

Para realizar el proyecto de forma efectiva, el director se apoya en el *staff* pedagógico, o sea el grupo docente en su conjunto. Los roles docentes son la cara de la escuela, configuran la primera línea que tiene a cargo la conducción efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y el contacto con los educandos que son el fin último. Por ello es fundamental definir claramente su responsabilidad, pero también dotarlos de un área significativa de autonomía para el ejercicio de su criterio, su juicio, su creatividad y su conocimiento.

El rol del maestro es un rol clave. En él delega el director responsabilidad docente. El proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en episodios programáticos de un año, a cargo del maestro. Durante ese año el director confía y descansa en la capacidad y la autonomía del maestro para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, que el director podrá supervisar, pero sólo podrá evaluar cabalmente al finalizar el período. En este tiempo, el alumno recibe del maestro una consideración personalizada para rescatar las diferencias individuales de estilo y ritmo de aprendizaje. El maestro también rinde cuentas ante la dirección por la responsabilidad conferida. Este aspecto de la delegación y del rendir cuentas forma parte sustancial del contrato de empleo, reconfirmado año a año luego de la evaluación correspondiente.

El hecho de que el director delegue en el maestro el cumplimiento de un programa no impide una planificación programática conjunta. La

discusión de planes y programas entre dirección y maestros en estrecho intercambio constituye una modalidad participativa que impera en la mayoría de las experiencias pedagógicas consideradas. Forma parte de una política de mutuo compromiso entre las dos instancias, y con lo que ocurre en el aula. La integración del director, los maestros y los alumnos es fundamental para el aprendizaje efectivo. Esta integración alude al estrecho contacto y a la supervisión directa del proceso. El recíproco reconocimiento de las tres instancias permite conservar las cualidades de un buen equipo pedagógico.

Cuando la cantidad de aulas y de maestros va ampliándose, el director incorpora una instancia intermedia, la del *coordinador*, que cumple las funciones de integrar al maestro al proceso de planificación-programación participativas. Por otra parte, la coordinación se constituye en una instancia de supervisión delegada para la aplicación de esos planes y programas. La dirección se mantiene así informada acerca de la aplicación en el aula y de los resultados parciales que van obteniéndose. Los coordinadores asisten al director en las tareas de programación y supervisión, pero no constituyen una instancia con autonomía plenamente delimitada y autoridad superior de la cual dependan los maestros. La diferencia es sutil, pero importante.

Las decisiones significativas, por ejemplo, la evaluación para reconfirmar en el puesto de trabajo al maestro, las toma el propio director.

Un hito relevante de un proyecto pedagógico que crece es la apertura de una nueva sección –jardín, escuela primaria, escuela secundaria– o de una nueva sede. Estos signos de crecimiento que son –por supuesto– muy importantes, requieren la aparición de otras instancias o niveles de autoridad. Ocurren dos tipos de fenómenos organizacionales nuevos en coincidencia con la apertura de una nueva sección: a) en algunos casos, la incorporación de socios que aportan capital, y que no son profesionales de la educación. Para la escuela, esta incorporación representa la posibilidad de concretar proyectos que requieren recursos económicos para infraestructura edilicia, tecnología didáctica, etcétera; b) la apertura de una nueva sección implica también la *creación del rol de director de sección y el paso del director a un rol de dirección general*, lo que representa un crecimiento por extensión vertical del conjunto de roles que configuran la estructura de la escuela. Es un cambio profundo que requiere la redefinición de áreas de responsabilidad y de autonomía específicas.

Cuando esto ocurre, el proyecto se amplía y el rol del director general se vuelve cada vez más complejo.

El horizonte temporal del rol de director de sección es de alrededor de cuatro años, e involucra la realización de planes que interconectan al menos tres períodos lectivos. El contenido del trabajo del director de sección abarca básicamente la supervisión del cumplimiento operativo de programas por parte del equipo de maestros, tal como lo describimos anteriormente al referirnos al rol del director general en una escuela más pequeña. El director de sección tiene también a su cargo la realización de proyectos especiales.

El crecimiento del proyecto trae aparejado un cambio cuantitativo y cualitativo en la orientación de la escuela. Dado el volumen numérico del personal y de los alumnos, el contacto de éstos con el director general puede volverse más dificultoso. Comienza a resultar arduo retener el nombre de todos, o identificar historias individuales al simple golpe de vista. Debido a la orientación personalizada de la enseñanza-aprendizaje que se postula, esta función quedará entonces a cargo del director de sección. La posibilidad de mantener un conocimiento directo de cada uno de los alumnos por parte de la dirección de la escuela es clave para la calidad de la enseñanza, y permite que la experiencia de relación personal de la escuela con los educandos vaya enriqueciéndose continuadamente año tras año, en la medida en que los alumnos avanzan en los diversos períodos y ciclos del proceso.

Estamos señalando el encadenamiento que implica un sistema de autoridad. Estas realidades, como es obvio, configuran límites y relaciones de dependencia recíproca entre las distintas instancias –en el sentido organizacional del término–, que suelen ser subestimadas, negadas o menospreciadas porque se las interpreta como falta de libertad. Sostenemos, por el contrario, que el sistema de autoridad de la escuela requiere ser asumido con claridad, sin ambigüedades, y que esto no significa restarle autonomía y discrecionalidad al maestro, o desconocer la necesaria capacidad y habilidad para manejar procesos por parte del director general. Pero el sistema escolar está conformado por una estructura de roles interdependientes que se integra alrededor de un sistema de autoridad y que implica niveles de responsabilidad y delegación. La autonomía requerida no significa dejar de lado directivas orientadoras y no exime tampoco a la escuela de su responsabilidad de garantizar el nivel de aprendizaje. Las evaluaciones anuales de alumnos y maestros no eluden el hecho de que quienes están siendo evaluados por la comu-

nidad externa en el mediano plazo son la escuela y el director mismo. En épocas en las que la calidad de la enseñanza constituye una inquietud, estas premisas organizacionales deben ser bien comprendidas. El desdibujamiento de la responsabilidad de la dirección para delegar y supervisar el proceso de aprendizaje constituye un factor que afecta la calidad de la enseñanza. Las responsabilidades claras, así como la explicitación inequívoca del objetivo por el que se rinde cuentas y de las personas a quienes se rinde cuentas, forman parte de un rigor que redunda ineludiblemente en la efectividad del proceso y en sus resultados. Insistir en la responsabilidad no implica atentar contra la autonomía, la discrecionalidad o la creatividad del educador o del educando, puesto que no hay desarrollo y crecimiento sin límites. Tampoco implica desconocer que la dependencia camina en dos sentidos.

Por la importancia de su rol, del maestro depende el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación del aula. A esto se debe que la dirección descanse en gran medida en el maestro. En las escuelas más grandes, podemos hablar de un encadenamiento de tres niveles, compuestos por el director general, el director de sección y el maestro. Estas instancias deben integrarse para trabajar mejor con los educandos.

Hay dos aspectos fundamentales en los límites que administra el director y que –insistimos– forman parte indelegable de sus responsabilidades. El primero tiene que ver con el carácter orientador del enfoque educativo, y el segundo, con los estándares mínimos normatizables que deben alcanzarse en cada una de las disciplinas y que, por ende, han de ser cuidadosamente evaluados. Esto, que le corresponde definir a la dirección, integra el plan. Dada su responsabilidad, la dirección determina qué conocimientos, habilidades y destrezas tendrá que demostrar el educando al concluir un ciclo predeterminado. Es primordial aquí delimitar los contenidos programáticos, que será preciso repensar permanentemente como resultado de las evaluaciones. En esto consiste la esencia de la definición de objetivos.

En suma, y según lo descrito, existen los siguientes niveles organizacionales en una escuela que crece y que va abriendo nuevas secciones:

1. El nivel societario o la *asociación*, que aprueba los fines y la orientación general de la escuela, y que tiene a su cargo no sólo la visión de percibir la oportunidad de un proyecto pedagógico sino también la responsabilidad de definir el contenido del quehacer (el "qué"), y cuándo y cómo implementará dicho proyecto. A la responsabilidad de la asociación no se le asigna un horizonte temporal de cumplimiento.

2. Un rol de *dirección general* al que atañe la conducción global de un proyecto pedagógico de largo alcance; la concepción y planificación de un proceso de enseñanza aprendizaje; la definición de objetivos programáticos; la selección del personal pedagógico clave; la articulación del pasaje entre secciones; la representación de la escuela ante los padres y ante las autoridades oficiales, y –como lo señalaremos luego con mayor amplitud– la conducción de un proceso social complejo que se manifiesta al desplegarse y desarrollarse el proyecto pedagógico. El horizonte temporal del rol es de cuatro a diez años.

3. El *director de sección*, que es un experto, especialista en una de las varias etapas del proceso global de enseñanza-aprendizaje. Tiene a su cargo la conducción de su sección y por ello se hace responsable de los resultados programáticos comprometidos para el ciclo. El horizonte temporal del rol oscila entre los tres y los cuatro años.

4. *Coordinadores* y *supervisores* que asisten al director en su tarea. El horizonte temporal del rol es de alrededor de un año.

5. Los *maestros*, cuya responsabilidad es la aplicación de los programas anuales en el aula y el contacto con los educandos, principio y objeto de la educación. El maestro regula de forma individualizada el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando el ritmo y el estilo individual de aprendizaje. Conduce el proceso del aula y administra el contenido programático de los planes definidos por la dirección. Informa a ésta sobre ruidos en el aula que afectan los procesos de aprendizaje, asimilación y acomodación de los educandos. Como agentes fundamentales responsables de personalizar la enseñanza, los maestros transmiten de forma fidedigna los problemas individuales o grupales a fin de producir, en conjunto con la dirección, los ajustes pertinentes. Por eso decimos que un buen maestro es también un buen agente de transmisión selectiva de información que permite a la dirección el ingreso en el proceso áulico en situaciones de excepción. El horizonte temporal del rol del maestro es de alrededor de un año. La tríada dirección general, dirección de sección, maestros, ocupados todos juntos del proceso del aula y del aprendizaje de los alumnos, es básica para garantizar la calidad de la enseñanza.

La presencia de una figura de autoridad central y de niveles organizacionales, asociada con la existencia de niveles diferenciales de res-

ponsabilidad que configuran una jerarquía, constituye un tema que los directores debaten con amplitud. Elliott Jaques[6] reivindica el principio de autoridad y despliega la hipótesis desarrollada en toda su obra, relativa a la existencia de niveles diferenciales de tareas y de responsabilidad en una organización de empleo. Polemiza, así, con la tendencia muy difundida en la literatura organizacional y de *management*, que intenta desdibujar, subestimar o minimizar la existencia de figuras de autoridad y niveles que responden a otros niveles. También en el campo de la educación y de las ciencias sociales predomina esta tendencia a suponer que las responsabilidades pueden horizontalizarse, y distribuirse en roles de pares.

El intento de diseñar organizaciones sin los niveles de jerarquía y autoridad tuvo su apogeo a partir de la década del setenta y continúa aún dando lugar a que ciertos conceptos organizacionales, como el de participación democrática, se distorsionen y pierdan su real sentido constructivo. Un exponente de tal pensamiento es la línea que la literatura sociológica llama de *alternative organizations*, que postula la horizontalización y la constitución de organizaciones autogestionadas sin figuras directivas de autoridad.[7] Como muchas otras utopías, estas propuestas son meritorias por su señalamiento crítico a los sistemas tradicionales de autoridad, pero fallan por su carencia de realismo, al no registrar lo que ocurre efectivamente en los sistemas escolares que funcionan bien. Los niveles organizacionales aquí descritos, al explicitar los horizontes de trabajo autónomo durante cuyo lapso los ocupantes de los roles correspondientes ejercen en plenitud su criterio y juicio, aseguran un adecuado desempeño creativo.

FUNDADORES: PROYECTO Y HORIZONTE TEMPORAL DEL ROL

El tipo de escuela que estamos describiendo reconoce, como hemos dicho, un factor común. Su desarrollo organizativo representa un emprendimiento que fue gestado por un director pedagógico que a su vez

6. Jaques, Elliott: "In prise of hierarchy", *Harvard Business Review*, número 1, enero-febrero de 1990.

7. Swidler, A.: *Without Authority*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.

es dueño y fundador. El fundador lleva adelante, se hace cargo de la gestión del proyecto que él mismo generó.

Habíamos planteado el horizonte temporal como una dimensión relevante en un emprendimiento educativo. Igualmente lo destacamos como un atributo de la visión de oportunidad del director general. Podemos agregar ahora que el fundador, estimulado para resolver problemas en su medio social, ejerce una acción intencional que se cristaliza en la creación de ciertos productos culturales. Éstos constituyen un proyecto que determina el marco o contexto de una organización. El proyecto abarca tiempo y espacio y requiere ciertas regularidades para encauzar su realización. De este esquema intencional y horizonte temporal amplio pueden desglosarse episodios o lapsos más cortos que involucran objetivos concretos de realización.

Los emprendimientos en consideración, protagonizados por los directores, suponen –además de la dimensión temporal– una antigüedad significativa. El horizonte temporal de un fundador exitoso de un proyecto de escuela primaria, decíamos, es de alrededor de diez años. La antigüedad constituye, por otra parte, como dimensión significativa, un testeo de realidad y de calidad de los proyectos encarados. Según su origen y hasta el momento actual, los proyectos observados rondan entre los diez y veinticinco años de antigüedad. Todos ellos siguen una trayectoria clara de consolidación: podemos identificar hitos en su crecimiento, que representan etapas, saltos cualitativos en la historia del proyecto, y que marcan la ampliación del horizonte de planeamiento. Cada tantos años va produciéndose un cambio cualitativo en el proyecto, que implica un nuevo desarrollo. Esto coincide con el pasaje del grupo, hasta cierto punto informal, a una organización formal que constituye un grupo secundario, relativamente independiente de las personas que lo conforman. Coincide también con un incremento del número de roles involucrados y de los niveles organizacionales requeridos.

Horizonte intencional como cualidad personal del fundador

Hemos dicho que la perspectiva temporal constituye un atributo de un rol y, además, de la persona que lo ocupa. La visión de oportunidad del fundador y la calidad del proyecto que es capaz de elaborar ciertamente son un correlato de esa naturaleza. El espacio-tiempo psicológico en el que vive una persona, su horizonte intencional y la capacidad de manejarlo organizadamente, conforman una característica esencial

de su identidad.[8] En distintos momentos del desarrollo de su obra, Jaques llamó a este aspecto de la persona que trabaja, su capacidad, su poder cognitivo o su complejidad de procesamiento mental. Representa la visión más larga que puede abarcarse en la resolución de un problema o en el desarrollo de un proyecto, con criterio y coherencia. Para manejar una unidad organizativa compleja que representa un conjunto secundario total se requiere una complejidad cognitiva concomitante, que supone una visión y capacidad intencional cristalizada en un plan estratégico innovador que implica una apreciación global conceptual y sintética de los problemas.

Asimismo, el liderazgo involucrado precisa ductilidad y ascendiente como para relacionarse constructivamente con un grupo grande y variado de individuos. La capacidad de cohesionar dicho grupo complejo se apoya en la posesión de un esquema ideológico y valorativo que da sentido y coherencia a la gestión. El ejercicio de la autoridad de conducción siempre implica el respeto y no avasallamiento de las otras instancias organizacionales con las que negocia y articula conclusiones.

Corresponde apuntar aquí que el horizonte temporal personal va desplegándose en el mundo externo, y con su desarrollo no sólo se afianza sino también se amplía. Esto coincide con la consolidación de un aprendizaje y una experiencia cada vez más ricos y más complejos, que responde al despliegue de un proceso madurativo. El horizonte temporal personal tiene tal gravitación que se transforma en el techo para el crecimiento de un proyecto pedagógico. Dicho de otra forma: el crecimiento de un proyecto pedagógico encuadrado en un contexto organizativo escolar tiene su límite en el desarrollo personal de su ejecutivo principal. Jaques denomina a este rasgo, el principio de Arquímedes de la organización. La existencia de hitos madurativos representa el arribo a un estadio que posibilita manejar una complejidad organizacional determinada.[9] Apreciamos estos cambios cualitativos a través de un período extenso de observaciones en un número significativo de escuelas. Se hace evidente que el pasaje de un nivel de maduración a otro coincide con un incremento de la complejidad del proyecto encarado. Los cambios significativos ocurren al mismo tiempo, por ejemplo, que

8. Jaques, Elliott: *La forma del tiempo*, Buenos Aires, Paidós, 1984.

9. Jaques, Elliott: *Requisite Organization*, Cason Hall and Co., Publishers, Arlington, VA, 1989.

se produce el pasaje a un edificio propio o a uno más grande, la apertura de una nueva sección, o de un jardín, la participación en una nueva sociedad, la apertura de otra sede, etcétera. Una nueva etapa representa exigencias mayores, requiere un período de consolidación para enfrentarla con eficacia. El liderazgo personal que un director es capaz de desplegar se apoya más en esta cualidad del enfoque que en la personalidad. La visión de largo plazo de los proyectos que se encaran puede detectarse desde los comienzos, cuando el proyecto futuro ya está en germen, y esto tiene que ver con la complejidad y la profundidad del enfoque, con el nivel de abstracción involucrado, con la originalidad del pensamiento estratégico, etcétera.

Estas consideraciones implican que no existe una personalidad especial para ser director sino que distintos estilos de personalidad pueden avalar un liderazgo de dirección. Puede dirigirse una escuela con estilos muy diversos. Lo que distingue una u otra forma de desempeño, desde el punto de vista cualitativo, es la complejidad de los procesos psicológicos involucrados y la profundidad del enfoque. Obviamente, aludimos a personalidades normales, no patológicas, ya que éstas restringen el buen desempeño y afectan significativamente el clima de la escuela. Al hablar de patologías, nos referimos, por ejemplo, a casos de marcado autoritarismo y de rigidez perceptual, que afectan el juicio y el criterio de realidad. Ausentes estos rasgos, lo que define la calidad del enfoque es –nuevamente– la capacidad para resolver problemas en niveles progresivos de complejidad.

Transición en los procesos madurativos

El pasaje a una mayor complejidad no está exento de los problemas implícitos en el afianzamiento de un nuevo esquema.

La existencia de hitos madurativos señala la presencia de "transiciones personales" que se corresponden con *situaciones de transición en el crecimiento de la escuela.* Los momentos de transición son, por una parte, de afianzamiento, pero por otra, de incertidumbre, de duda y de cierta indefinición. El cambio cualitativo requiere un cambio profundo en las habilidades de conducción, que se halla implícito en la necesidad de delegar. Tal necesidad debe, a su vez, apoyarse en el afianzamiento de destrezas específicas, como lo son, por ejemplo, la visión global del sistema y el ejercicio de un liderazgo asertivo al servicio del cumplimiento de fines. Podemos decir que el conocimiento articulado y con-

ceptual del modo de operar de un nivel de conducción permite delegarlo en un responsable inmediato, quien, en una nueva etapa, aparece como instancia que secunda a la conducción superior. Con esto queremos decir que crecer supone colocarse en una perspectiva cualitativamente más compleja, y esto representa la creación de un nuevo nivel. La nueva perspectiva amplía la visión temporoespacial del emprendimiento, hecho que se asocia con nuevas inversiones, nuevos riesgos, ampliaciones edilicias, etcétera. Al mismo tiempo, significa delegar, al menos en parte, lo que se venía haciendo, y esto no puede concretarse si no hay un conocimiento articulado –en términos de roles requeridos, con sus correspondientes tareas y responsabilidades asociadas– del nivel que se quiere delegar.

Los momentos de transición son tiempos que insume la consolidación de adquisiciones cognitivas, coincidentes con el desarrollo de habilidades de liderazgo específicas. Durante ese lapso suelen presentarse dificultades organizativas variadas: procesos de delegación que no están claramente afianzados, figuras de conducción que no poseen autoridad genuina, errores en la definición del perfil requerido, etcétera. Estos momentos de transición pueden asimismo acarrear un incremento de ansiedad, y se corresponden con conflictos en la relación con los padres, con los maestros, con los socios, etcétera. También estos períodos dan lugar a experiencias de crecimiento genuino. Como hemos destacado, esta característica vinculada al desarrollo que va desplegándose, es relativamente independiente del aprendizaje y del conocimiento, entendidos ambos como un proceso formal. Si bien un marco de aprendizaje externo ofrece una apoyatura muy importante, la maduración obedece a procesos internos. En todo este tema que vincula el desarrollo del proyecto al despliegue de un proceso de maduración personal, estamos postulando un isomorfismo entre una consolidación interna y un fenómeno de consolidación externa de un marco organizativo que va adquiriendo niveles progresivos de complejidad. Esta correspondencia se constituye en un factor dinámico fundamental para comprender las características de una organización y de un individuo que se desarrollan. La consolidación de un hito madurativo personal es una condición para permitir el avance. La concreción de cambios proyectados constituye una experiencia genuinamente gratificante, e implica corroborar la autoestima y consolidar la identidad personal.

El director posee una motivación inicial ligada a un desarrollo que le permite desplegar, sin los límites que marca una autoridad superior,

un proyecto personal profesional por cuenta propia, aceptando los retos y riesgos de un emprendimiento empresarial.

Dijimos que hay *límites para el crecimiento del tamaño* de la organización, originados en las cualidades o características intrínsecas de sus directores. Destacamos un aspecto madurativo de la calidad del pensamiento que incide en la calidad y amplitud del proyecto. La experiencia realizada nos permite advertir que la discusión reiterada de las limitaciones para el crecimiento, la contención y tolerancia de la incertidumbre en las situaciones de transición permiten afianzar el proceso de maduración y aprendizaje.

Al referirnos a las diferentes dimensiones del rol del director de una escuela, señalamos que las destrezas cognitivas comprometidas en el crecimiento de un proyecto reclaman que el ocupante del rol valore el ejercicio del gerenciamiento. Esta valoración se comporta como un componente motivacional. Ser gerente no es parte de la ecuación motivacional inicial de un pedagogo "artesano". Sin embargo, para crear una escuela necesita generar una estructura de delegación y conducirla, y esto provoca un desafío. Se trata de un quehacer que en tanto no se lo domine origina incertidumbre y ansiedad. La incorporación de estas nuevas destrezas no es mera suma de conocimientos, sino de esquemas que comprometen profundos procesos madurativos.

Hemos destacado que el conocimiento o el aprendizaje formal de contenidos incide –pero no los determina. Tales procesos madurativos se basan en condiciones intrínsecas, presentes en etapas primarias del desarrollo, a los que también favorecen experiencias de aprendizaje como las encaradas por los directores para afianzarse en su rol y su función.

EL PROCESO DE CONDUCCIÓN

Al aludir al proyecto pedagógico que –para una escuela– es fundante, hemos hablado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nos referiremos ahora a un metaproceso, dado por el flujo de conducta organizacional resultante de la interacción entre grupos de actores que se concentran o confluyen en el espacio real y virtual de la escuela. Este metaproceso imprime una determinada dirección u orientación global a la organización, involucra los otros procesos, en particular el de enseñanza-aprendizaje, y opera como su facilitador u obs-

tructor. Hablamos de metaproceso porque contiene, canaliza e impulsa a los demás. Se trata de un proceso sociodinámico, producto de la interacción entre los mencionados grupos actuantes en el ámbito organizacional.

Consideramos que es parte de la función y responsabilidad de la dirección general comprender y dirigir este proceso, trabajando alternativamente con cada uno de los grupos de actores o conduciendo la interacción entre ellos. A esto llamamos conducción general.

Estos grupos de actores son: los socios, los alumnos, los maestros, el personal no docente, los padres, las autoridades ministeriales. A todos ellos hemos aludido al caracterizar la organización escolar. Aquí no los tomaremos como instancias o niveles organizativos, sino en su calidad de grupos sociales.

Llamamos a estos grupos de actores organizacionales, grupos representativos de poder, y señalamos que poseen intereses específicos que pertenecen a la esencia de su identidad grupal y cultural, y que hacen valer en la interacción que tiene lugar en el espacio organizacional.[10] Los protagonistas aportan a la situación interactiva sus intereses, su idiosincrasia y su ideología o valores grupales, los cuales se trasuntan en sus percepciones y determinan la influencia que ejercen. También aportan ansiedades y conflictos.

La puja por hacer valer sus derechos y por su autoafirmación como grupo constituye el *leitmotiv* de los citados procesos de influencia. Los conflictos suelen resolverse por negociación. Se restablece el equilibrio cuando los grupos descubren la necesidad de colaboración y de definir una franja de intereses comunes cuya articulación es fundamental para asegurar la estabilidad del sistema escolar en el mediano y largo plazo.

El juego interactivo entre grupos de actores es libre, no posee reglas fijas: se halla sujeto a la dinámica espontánea de las alteraciones y los cambios, y es relativamente impredecible. Por lo general, un conflicto entre grupos puede considerarse un emergente de un cambio organizacional, es decir, responde a alguna otra alteración del sistema. La relación entre el conflicto emergente y el suceso organizacional que lo determina puede ser interpretada con certeza sólo a posteriori, aunque hay cierta recurrencia de fenómenos grupales que se producen ante

10. Schlemenson, Aldo: *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflictos en contextos turbulentos*, Buenos Aires, Paidós, 1987.

cambios en la escuela y que permiten –hasta cierto punto– predecirlos. Por ejemplo, la compra de un terreno o la mudanza a un nuevo edificio suelen desestabilizar la relación entre la dirección y alguno de los otros grupos de actores.

El sistema representativo es distinto del sistema ejecutivo de autoridad oficial, cuya finalidad específica es el proceso de trabajo que le compete. Es práctico pensarlos como relativamente independientes, dotados de una lógica propia.

Algunos de los sectores representativos de la escuela no participan de la estructura ejecutiva. Tal es el caso de los padres y los alumnos. Otros, como los maestros, pertenecen a ambos sistemas, y ejercen, por ende, un doble rol que a veces determina demandas conflictivas en los individuos. Los padres como grupo, por ejemplo, aportan expectativas que determinan una demanda real y concreta con la cual la dirección, de hecho, negocia en la medida en que tiene que darle lugar en su proyecto pedagógico. Los maestros, al ser parte de la estructura, firman un contrato de empleo con la dirección. Como empleados, poseen derechos y ejercen poder: sus intereses y necesidades grupales forman parte de lo que Schein llama "el contrato psicológico",[11] que incluye expectativas y demandas negociadas. La consolidación de este contrato se realiza sobre la base de la *confianza*.[12] Esto implica que a través de la interacción significativa los grupos se otorgan credibilidad recíproca para el ejercicio del rol que les compete y, al integrarse al sistema escolar, se aceptan voluntaria y colaborativamente entre sí. En este sentido, la interacción dinámica entre grupos y, en especial, la cohesión mínima necesaria para que el emprendimiento escolar siga adelante, tienen una dinámica similar a la que se da en la "asociación" descrita anteriormente. El ir a la escuela; o mandar a los chicos a la escuela, representa un acto de legitimación, entendida como reconocimiento de la autoridad de ésta. Consideramos que la *dimensión relacional* entre grupos de actores es parte de un sistema que está más allá de la estructura organizativa de la escuela, y que la legitima.

La confianza es un sentimiento hecho valor, conectante, clave. Re-

11. Schein, E.: "Socialización organizacional y la profesión de la administración de Europa", en Kolb, D.; Rubin, I. M., y McIntyre, J., *Psicología de las organizaciones. Problemas contemporáneos*, Madrid, Prentice Hall International, 1977.

12. Schlemenson, Aldo: *La perspectiva ética en análisis organizacional*, Buenos Aires, Paidós, 1992.

gula las relaciones entre los grupos, y su consideración es necesaria para que el proceso de desarrollo y crecimiento pueda producirse. Está en la base de los mecanismos de colaboración entre grupos y mitiga la sospecha o la paranoia, motivo básico del resquebrajamiento del tejido social. La confianza, según Parsons, representa un compromiso que apela a una obligación fundada en normas básicas, acuerdos compartidos y valores. En ella se sustenta también la pertenencia. De allí que, para una organización, constituya su cimiento.

Pero la interacción entre grupos significativos de poder o entre actores, como hemos dicho, es colaboradora y conflictiva al mismo tiempo. Ninguna alternativa es estable. La existencia de conflictos aporta un contenido dinamizador al proceso y, por lo tanto, tiene un valor potencialmente constructivo. De allí que esa interacción entre grupos significativos de poder constituya el sustrato dinámico de la organización escuela, y aporte al trabajo que en ella se realiza el carácter de flujo y de proceso social entre actores.

Situaciones conflictivas extremas alientan la desconfianza y, con ella, la emergencia masiva de ansiedades persecutorias. El clima organizacional aparece sumido en sospechas, intrigas y movimientos de fuerza, lo que puede llevar a una ruptura o a una fragmentación organizacional. Por lo demás, los conflictos no son puramente autogenerados, dado que la escuela como organización, y su conducción, son potencialmente generadoras o mitigadoras de conflictos. Una escuela requeridamente organizada tiene la cualidad de mitigar los conflictos disgregantes del tejido social que la sustenta.

Una dirección justa, que maneja equitativamente el tema de los intereses y de los derechos, ejerce el mismo efecto de contención. La figura central es contenedora cuando es capaz de despertar confianza. En ese caso se dice que "tiene credibilidad". Este sentimiento no se genera en el vacío ni depende de cualidades carismáticas del director de turno. La confianza nace de la percepción de que la figura de autoridad posee valores. Éstos son, fundamentalmente, la honradez, la equidad y la justicia, el conocimiento, la sabiduría. Aquel que genuinamente posea estos valores constituye una "autoridad requerida". La corrupción, tan frecuente en nuestro medio social, es, por lo tanto, totalmente antirrequerida. Abona los sentimientos más profundos de nihilismo, crea desesperanza en los grupos humanos y los convierte en el caldo de cultivo básico de los rumores y las profecías generadoras de crisis.

En cambio, la dirección que posee la autoridad requerida es capaz

de centralizar y conducir la interacción de los grupos de poder, de dar contención al conflicto social, recibir sus impactos e influencias y canalizarlos constructivamente, dentro de sus posibilidades. Para ello, intenta resolver con un sentido dinámico las situaciones conflictivas que cada uno aporta. Acepta la demanda, entiende las fuerzas subyacentes en juego e incorpora esa comprensión a una estrategia de conducción pertinente.

Cada uno de los grupos interactivos percibe a la dirección como la autoridad que tiene el poder. En gran parte, los demás actores obran defensivamente para compensar un posible supuesto de abuso de autoridad.

Por lo tanto podemos encontrar en las confrontaciones espontáneas entre grupos un doble sentido: a) una necesidad autoafirmativa que concierne a la identidad grupal, por la cual cada uno de los sectores legitima su existencia con un perfil propio que involucra su autorrealización, y b) el ejercicio de un sentido de justicia implícito que promueve la defensa de los derechos emergentes de la identidad grupal. La confianza recíproca requerida se refiere –justamente– a la aceptación, por cada sector, de la identidad y el derecho de los demás, que se dirimen con claridad en una situación de conflicto. Podríamos decir que la dimensión que se juega es fundamentalmente de naturaleza política.

La dirección, a diferencia de los otros grupos de poder, ostenta autoridad legítima para ejercer influencia y manejar con ecuanimidad el conflicto social, que es parte del proceso dinámico que vamos caracterizando. Los demás grupos, como su nombre lo indica, ejercen influencia por el poder que deriva de su posición estratégica en el sistema organizacional total. Ese poder radica en su capacidad para obstaculizar seriamente el proceso, y de allí el objetivo del trabajo de la escuela. En las negociaciones con los padres puede leerse una amenaza latente que emana de su poder de retirar a sus hijos de la escuela. Si esto se concreta y el retiro se presenta en masa, la escuela cierra. Los padres asumen este supuesto, lo que les otorga una posición potencial de fuerza, muy significativa. Señalar este sustrato dinámico no significa menospreciar la existencia de lazos de colaboración que coadyuvan a un verdadero trabajo en equipo entre sectores, dada la existencia de fines, intereses y responsabilidades comunes, y la complementariedad, que es la base de la potenciación o sinergia recíproca. Pero la consolidación de verdaderos mecanismos de colaboración que implican un trabajo en equipo no puede desconocer el perfil propio de los protagonistas de los cuales se

derivan sus tendencias, intereses y anhelos, que en el ámbito organizacional es menester entender y aceptar. Por otra parte, la colaboración requiere trabajar una franja de responsabilidades comunes entre grupos, como parte del proceso constructivo.

Cuidar que esta labor sea funcional para sustentar el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye una responsabilidad social común, que compromete a todos los grupos. Pero conducir eficazmente el proceso interactivo entre grupos compromete en particular la responsabilidad de la dirección.

El liderazgo de la dirección, a través del cual expresa su autoridad, incluye la habilidad de diagnosticar las situaciones que se presentan, interpretar la demanda, entender los reclamos y ubicarlos en su justo lugar. Lo hace desde una doble perspectiva: a) atendiendo e intentando responder al problema coyuntural, y b) generando principios, normas y políticas tendientes a evitar, en un nivel estratégico, la recurrencia de situaciones conflictivas del mismo tipo en el futuro.

El equilibrio en las relaciones entre grupos recibe generalmente el impacto de los cambios organizacionales

Los cambios en la organización, en el contexto socioeconómico o en el crecimiento de los grupos, ejercen un considerable impacto y, a veces, desatan un proceso de crisis no exento de vicisitudes conflictivas.

Tales cambios producen un impacto en el sistema interno de grupos en interacción. El cambio implica la ruptura de un equilibrio y representa una invitación a adaptarse a él o a rechazarlo. La asimilación del cambio es lenta, sigue un proceso que tiene la significación de un aprendizaje social.

Veamos algunas situaciones que suelen presentarse, tal como lo testimonian los directores: la apertura de una nueva sección despierta dudas o incertidumbres en los grupos representativos de poder de la escuela.

Como ya lo señalamos, este hecho trae consigo la creación de una nueva instancia organizacional y el pasaje del director pedagógico a una función de dirección general. El resultado de todo esto es un verdadero crecimiento, por la extensión horizontal y vertical del sistema ejecutivo organizativo. Justamente, cuando se crea una nueva sección especializada es el momento en que se requiere una nueva figura responsable, y se formaliza más la estructura. Tal como se observó, todo cambio de crecimiento en la escuela despierta una verdadera inquietud generalizada, especialmente en el grupo de padres, pero también en el grupo de maestros.

Aparecen fenómenos o reacciones nuevas: por ejemplo, los padres se reúnen fuera de la escuela para preparar un reclamo. Están en desacuerdo con un campamento, o con la cuota que por él se paga. Toman la iniciativa de organizar actividades extraescolares, para las cuales aspiran a utilizar las instalaciones de la escuela, encaran por su cuenta la confección de uniformes sin la autorización de la dirección, etcétera.

Los alumnos, como grupo, pueden también dar muestras del ejercicio del poder que tienen: el nivel de violencia en el patio, la lucha entre varones y mujeres –que afecta el proceso del aula–, la recurrencia de accidentes en el recreo, etcétera.

En situaciones de este tipo, cualquier iniciativa tendiente a reordenar o a poner límites por parte de la dirección puede representar un incremento de la tensión. Tales situaciones de enfrentamiento dejan entrever una rivalidad manifiesta o encubierta. El contenido emocionalmente espeso de la situación determina actitudes defensivas en ambas partes de la díada interactiva. Se habla en términos de "ustedes y nosotros", y de intereses encontrados percibidos como inconciliables. Por momentos el conflicto adquiere la forma de un dilema o contradicción que se centra en la opción de que alguno de los sectores prevalezca sobre otro.

En tales condiciones, el cambio se vive como amenaza o como pérdida, y de allí la resistencia.

Cuando la escuela crece, por ejemplo, los padres –que reconocen la calidad del aprendizaje personalizado– expresan temor por la eventual pérdida del contacto inmediato del director con el aula, sin advertir que la función se traslada al director de sección, que aparece ahora como una nueva instancia organizativa.

Los maestros también suelen ser sensibles a los cambios que implica la aparición de figuras intermedias de liderazgo, encargadas –sin embargo– de preservar el buen clima interpersonal previo. Por ello, los momentos de transición y pasaje a niveles superiores de desarrollo suelen ser cruciales en la trayectoria de la escuela. Están regidos por complejos procesos sociales y suspicacias que alientan la emergencia de planteos u otras formas de conflicto que, a veces, aparecen desplazados.

La idealización de que se reviste a la figura del director general dificulta la aceptación de una nueva figura a cargo de la sección. El pro-

ceso de ampliación y de estabilización del cambio suele ser complejo. Mediar, negociar y conducir en tales situaciones es parte de la complejidad que debe administrar el director general, y constituye una dimensión problemática de su función. La complejidad mayor para el director general proviene de la necesidad de contemplar una dimensión sociodinámica que concierne a la situación global y que reclama habilidades de liderazgo, consistentes en la capacidad de manejar conflictos, despertar confianza y ejercer influencia, sin agregar al sistema escolar una tensión que pueda generar un clima persecutorio.

Etapas en el desarrollo de un conflicto en un proceso de cambio

Hemos descrito algunas situaciones de conflicto que pueden presentarse en una escuela, generadas por el cambio organizacional ligado a un desarrollo. El conflicto puede también resultar de un emergente exógeno que afecta el metacontexto; por ejemplo, una crisis económica.

Numerosas observaciones realizadas permiten advertir la existencia de etapas en el desarrollo de un conflicto entre grupos, como partes de un proceso. A través de su conocimiento podemos implementar mejores tácticas para su resolución positiva. Las etapas que atraviesa un conflicto dentro de un proceso de cambio, según pudimos identificarlas, son las siguientes:

a) *Shock*: los términos del problema o del conflicto no son claros. ¿Por qué surge el conflicto? ¿Entre quiénes surge? ¿Qué funciones cumple? El conflicto se presenta de forma confusa; los argumentos son ambiguos. Se desdibujan los roles, las posiciones, las responsabilidades. La confusión equivale a desorganización. El impacto inicial de los cambios puede ser caótico. En esta etapa los grupos pueden ser captados por líderes demagógicos que ofrecen al grupo una salida, en el fondo utópica, aprovechando la confusión reinante.

b) Enfrentamiento polémico: los términos del conflicto se aclaran, pero están planteados en forma de dilema con opciones antitéticas, aparentemente inconciliables. Parece que un grupo debe perder para que el otro gane. La opción señala esto o aquello; lo nuestro, lo vuestro; blanco o negro.

El enfrentamiento polémico indica que no hay negociación en esta etapa. Se niega el cambio. Predomina la desconfianza, la paranoia, el clima de amenazas, acusaciones, rumores, errores groseros de información.

c) Aceptación-realismo-duelo: comienza el reconocimiento, la aceptación de los derechos del otro grupo, y esto implica un cambio emocional. Aparece una mayor flexibilidad para aceptar el punto de vista que antes era el opuesto. Surge la necesidad de cambiar esquemas y renunciar a privilegios, o la posibilidad realista de abandonar ciertos baluartes defensivos.

Comienza la reconciliación de posturas basada en el reconocimiento del problema y en la autocrítica constructiva. Los grupos antes enfrentados comienzan a trabajar para alcanzar una franja de responsabilidades conjuntas.

En situaciones extremas, el grupo puede caer en el derrotismo o en el pesimismo, o puede predominar el sentimiento de impotencia para resolver el problema.

d) Consolidación y cambio: ésta es una etapa en la que cristalizan soluciones constructivas, propuestas de cambio que facilitan la discriminación de factores. Es una fase de desarrollo creativo, donde emergen las innovaciones. Llegar a este momento supone una experiencia de integración entre sectores o grupos que afianza el sentimiento de pertenencia. Las mejores soluciones son aquellas que, al estar basadas en cambios cualitativos, representan un crecimiento para todos los involucrados.[13]

Estas etapas no siempre se dan de forma ordenada. A veces el proceso se estanca en una de ellas y requiere que se lo dinamice. Otras veces se presentan regresiones a etapas anteriores.

En síntesis: mediante el ejercicio de su liderazgo el director general puede ayudar durante las etapas de un proceso de cambio, encontrando las estrategias y las tácticas adecuadas.

Como se advierte, el proceso de cambio –y su estabilización– es complejo, y no se halla exento de conflictos entre alumnos, padres y maestros. Mediar, negociar y conducir en tales situaciones es parte de la complejidad que debe administrar el director general, y que se transforma en una dimensión problemática de su función.

El estancamiento en una u otra etapa puede requerir la asistencia de un consultor externo que ayude a agilizar el proceso.

13. Schlemenson, Aldo: *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflictos en contextos turbulentos*, Buenos Aires, Paidós, 1987.

El conocimiento de estas etapas le agrega a la función de dirigir una dimensión sociodinámica que constituye una complejidad cognitiva más amplia. Esta dimensión señala que hay que administrar y contener una problemática intersectorial compleja.

La capacidad para manejar conflictos, desarrollar confianza, ser una figura con credibilidad propia y ejercer influencia sin añadir una tensión que pueda generar sentimientos paranoides, constituye diversos aspectos del perfil que consideramos necesario desarrollar.

Una moraleja final: a pesar de que el conflicto social entre grupos o individualidades es inevitable en el ámbito de la escuela, puede reducirse notablemente cuando la organización y la estructura organizativa están diseñadas en la forma requerida. La buena organización tiene la virtud de contener los conflictos.

En este capítulo, hemos querido destacar algunos aspectos que caracterizan a la buena organización, entre ellos, la necesidad de reducir la confusión o ambigüedad en el contenido de los roles y las responsabilidades concomitantes. Igualmente hicimos hincapié en la necesidad de establecer con claridad los niveles de la organización escolar, para que cada actor pueda encontrar su grado de autonomía y discrecionalidad adecuado. Hemos destacado –con cierta extensión– el rol del director general, en parte porque tuvimos la posibilidad de establecer una comunicación más sostenida con las personas que lo cumplen, y también por su importancia como figura de autoridad, cuyo perfil no cabe desdibujar. Sobre el final de este capítulo, nos hemos referido al ámbito de la interacción entre grupos. Con el reconocimiento de las diversas identidades interactuantes, queremos destacar un pluralismo que es parte del juego democrático y de la convivencia y, al mismo tiempo, un proceso social por el que transita la escuela, que constituye una dimensión privilegiada para su comprensión.

LA CONDUCCIÓN DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Silvia K. de Lejtman

LA FUNCIÓN DE CONDUCIR

La escuela es una institución muy compleja y, para cumplir su función específica, necesita desarrollar un proyecto de múltiples dimensiones. Tratándose de una escuela privada se agrega, además, el requerimiento de construir planes económicamente viables.

El ejercicio de la conducción escolar se presenta, así, como algo difícil y comprometido, porque impone la necesidad de un proyecto institucional definido y coherente, y de una figura –o equipo directivo– capaz de llevarlo adelante con convicción y capacidad, lo que implica aptitudes para:

- desarrollar un interjuego constante entre elaboraciones conceptuales y acciones ejecutivas,
- buscar un equilibrio entre los cambios promotores del crecimiento y las continuidades que supone el sostén de la identidad institucional,
- armonizar la construcción de una organización adecuada y la valorización de los vínculos interpersonales,
- integrar la búsqueda de beneficios económicos, en el caso de una escuela privada, con un manifiesto compromiso ético.

Como conductores de estos diferentes procesos, intentamos llevar adelante una verdadera tarea de gestión e impulsar los cambios y las transformaciones adecuados a los nuevos contextos.

La función, pensada de este modo, abarca una variedad de tareas que imponen la profesionalización del director con respecto a los cono-